

道徳の問題解決的な授業に関する一考察 —小グループの指導と教材分析がカギとなる—

高橋 喜代治

はじめに

文部科学省は、中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善について」の答申を受け、平成27年3月に、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」とするなど、小学校学習指導要領、中学校学習指導要等の一部改正を公示した。

この改訂の重点はいくつかあるが、最も重要な改訂は、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」という名称の変更とともに、教科化されたことにある。これが戦後のおよそ60年の道徳教育の大転換であることは言うまでもないが、これらの改定が学校現場の道徳教育に大きな影響を与えている。

今回の改定で道徳の教育や授業を行なう学校現場の教員の立場から注目すべきは、答申を受け、その指導法の改善の工夫の一つに問題解決的な学習が示されたことにある。

もちろん、これまでも学校生活や学級の活動のなかで起きた様々な問題の指導にあたっては、その問題について学級会や道徳の授業で臨機応変に時と場を選び、解決すべき題材として取り組まれてきている。教師の指導のもとに、学校や学級で生起する大小の諸問題(「いじめ」、物の紛失、給食の配分などをめぐるあらゆる問題)に対し、児童・生徒が本気で真剣に向き合うことなしに心身の成長・発達など保障できない。その対応こそが、子どもの成長・発達を目指す学校教育そのものである。むしろ問題解決は

学校教育の日常でさえある。

だが、道徳の指導方法の改善の工夫の一つとして、問題解決的な方法が示された実践上の意義は小さくない。なぜなら、やはり道徳の授業の実践的な克服課題のうちの一つには、「道徳の時間設置」のときから、道徳的な価値の予定調和的な指導の問題があるからである。

「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下、「解説・道徳」)には、この件について「今回の改正は、いじめ問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである」と述べられている。いじめはいけないという道徳的な価値を児童生徒に教えただけでは、いじめなどとても克服できないことは周知のことだから、当然のことである。だから「答えが一つでない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」という「解説・道徳」の説明は至極当然のことである。

この稿では、問題解決的な道徳の授業にとって重要になってくる「議論する道徳」について、小集団の話し合いに焦点をあて、その指導法について検討する。次に、その議論を深めるために必要な道徳教材(読み物)の教材研究の視点について検討する。

I グループ(小集団)の話し合い指導の前提

1 グループ(小集団)の負の側面

クラスという集団の中に、数人で構成する小さな集団(以下、グループ)を作って指導することはごく一般的な方法として学校教育では定着している。学級活動の取り組みや清掃、給食当番などもグループを作って指導され、生活班と総称されているのが一般的である。さらに、近年AL学習が提唱され、対話的な学習が注目されるなかで、グループによる話し合いの学習方法は、ALの中心的な学習形態にさえなりつつある。

だが、道徳の授業でグループの話し合いを取り入れようとする場合、グループが持つ負の側面について十分に配慮し克服していく必要がある。グループにすれば対話や深い学びが成立するかのような傾向があるが、それはきわめて短絡的で危険でさえある。

次に示すグループ学習についての意識は、私が担当する授業の大学生の反応である。学生たちは、小学校、中学校、高等学校でのグループ学習の経験から、グループの負の側面について、教える側の教師にとって深刻な認識を示している。このことへの有効な対応なくしてグループ学習は有効性を持たない。

19名の学生回答者が自由記述で複数回答したものすべてを掲載する。誤字脱字以外は、そのまま掲載した。

- ①どんな小集団学習でも、真面目に話し合いに参加しない人や意見を言わない人がいる。
- ②役割を決めていたとしても班長などに仕事

が押し付けられがちになっていたような気がする。責任逃れをしやすい状況があった(理科の授業)。

- ③討論する時、反対意見が出しにくい状況になる。一人の意見に賛成しがちだった。グループに合わせようとして、自分の意見を言わないことが問題であったように思う。
- ④他人任せにする人がいた。一緒にやろうという一言が言えなくて、グループの一部のみが作業して、その結果だけを他が写すというだけの作業になっていた。
- ⑤話し合う場面で、会話の中に入れず意見を出せない人がいた。
- ⑥学習ではなくおしゃべりになってしまう。
- ⑦権力の差、意見の力の差が出る。
- ⑧意見が分かれたときに進まなくなってしまう。
- ⑨仲が良いグループは話が深まるが、あまりよくないグループでは進まない。
- ⑩ふざける人が多くいてうるさくなる。
- ⑪権力のある人の意見になりがちになる。
- ⑫話すのが苦手な子が少し浮いてしまっていた。
- ⑬活発に意見が出るグループとそうならないグループがあった。
- ⑭グループ学習の内容を全体に発表するとき、いつも決まった人がやっていた。
- ⑮時々私語があったり、雰囲気が悪くなったりがあった。
- ⑯苦手な教科の時は、思いきって発表することができなかった(友人にできない人だと思われたくなかった)。
- ⑰誰かがやってくれるだろうと適当になるこ

とがある。

- ⑮目的がはっきりしないと学びにならない。
- ⑯内容が徐々にそれていき、ただのおしゃべりになることがあった。
- ⑰リーダーシップをとってくれる人がいると、その人任せになった。
- ⑱主張が激しい人がいるとその人だけ話し続ける。
- ⑳おしゃべりや無駄話が増える
- ㉑論点がずれるとそのまますすんでしまう。
- ㉒授業内容と違うところで盛り上がってしまう。
- ㉓同じ班で長くやっていると、発言する人、しない人などが決まってしまう。
- ㉔先生はこういうふうに進めてほしいんだろうと感じてしまことがあるとつまらなくなる。
- ㉕仲良しグループなどでの作業は、それぞれの色が強くて苦痛を伴った覚えがある。

これらの負の側面をそのままにしてグループで話し合っても、問題解決のための有効な意見は出にくいことは明らかである。では、どうしたらよいか。次に、問題解決のための話し合いを促進するグループ指導について述べる。

2 話し合いに有効なグループの指導

1) グループ編成の方法

①グループ構成員の人数は4名

小グループにして話し合いをさせる場合、その構成員数に大事な意味がある。構成員数は小学生、中学生とも4名が適切である。給食の班をそのまま使って5名や6名で話し合いをさせ

ている授業をよく見かけるが、人数が多いため話し合いがうまくいっていないことが多い。

6名にした場合、相互に机を並べてテーブルを作ると両端の生徒間の距離は遠くなり、各グループが一斉に話し合いを始めるから、普通の声では発言が聞き取れない。次第に声が大きくなって学級全体が騒然となってしまう。そうになると教師の指示も通りにくくなって、授業のスムーズな進行を妨げることになる。

グループ学習の場合、グループ内にリーダー的な立場の生徒が不可欠になる。仮にそのリーダーを班長と呼ぶことにしよう。班長は話し合いを進行したり整理したりすることになる。また学級全体に向かってグループの話し合った内容を発表することにもなる。その場合、班長が把握できるのは班長自身を含めて4名が限界である。内容把握という意味では4名より少ない方がよいが、グループ構成員が少なくなればそれだけ1学級内のグループ数は多くなるから、教師の立場からはグループ把握が難しくなるので、相対的に4名が妥当なのである。

小集団による話し合いの意義には、構成員の全員発言、全員参加がある。そのためにはとにかくグループ構成員全員があまり時間の制約を受けずに、思ったことや感じたことを話す時間の保障が必要条件である。そのためには、やはり構成員は6名より4名の方がよいのである。

学生のアンケート回答記述にはグループ構成人数についての認識がはっきりとは読み取れない。だが、⑤や㉒等では構成員に対するリーダー（班長）の把握が不十分であることも考えられる。

②グループのテーブルの作り方と配置

グループワーク指導であまり意識化されていない傾向があるが、グループの話し合いが充実するためには、グループの机の並べ方（テーブルの作り方）と配置にも工夫が必要である。

机は、次の図のように4つをしっかりとくっつけてテーブルを作る。A席が班長である。構成員がきちんと向き合えることと、班長が他のメンバーをしっかりと把握できることがテーブル作りの原則である。またこうすることで、話し合いをする意識付けも可能となる。4人構成だから、このテーブル作りはとてもスムーズにできる。学級人数によって3名グループ、5名グループができることがあるが、この場合もやはり班長の位置が大事になる。

机の並べ方A（4名の場合）⇒は向き

| | | |
|----|---|---|
| A⇒ | B | D |
| | C | |

机の並べ方B（3名の場合）

| | |
|----|---|
| A⇒ | B |
| | C |

机の並べ方C（5名の場合）

| | | |
|----|---|---|
| A⇒ | B | D |
| | C | E |

次にグループの配置であるが、テーブル間の間隔を相互に十分に空けることが大切である。仮に35名の学級の場合、4名グループが8つと3名のグループが1つで、9つのグループができることになる。中学生は体が大きいから、9つのグループができるとかなり窮屈になる。それぞれのテーブル間をしっかりと空けることはグループの話に集中することと、教員が次々にグループを巡って指導に入るためにはどうしても必要なことなのである。

2) リーダーを決め指導する

グループの話し合いを充実させるためには、リーダーを指導して育てる必要がある。そのためには求めるリーダーの資質を、教師は明確に持たねばならない。とりわけ道徳の授業では次のような3点のリーダーの資質が育てられなければならない。

1つめは、遅れた構成員を援助し引き上げようとする気持ちと態度である。道徳ではこの資質がもっとも重視されなければならない。それは例えば、自分の考えや意見をうまく言えない構成員に対する配慮ができることである。構成員個々人の考えや意見を保障し最後まで丁寧に聞くことができることである。世間ではそれを他人に気配りが効くとか面倒見がいい人と言い、道徳的性の大事な一つでもある。

2つめは学習の進め方に関して先生に質問や意見を言おうとする姿勢である。例えば、グループの話し合いの終了の時間がきててもまだ話し合いが不十分なことがあったら、もう少し時間を延ばしてほしいと先生に要望することである。先生の指示を構成員がよく理解していないと判断したら、先生にもっと説明を求める態度である。

3つめは、リーダーとしての立場やリードの仕方に疑問が生じたりグループの話し合いがうまくいかなくなったりしたら、積極的に先生の指導を求める姿勢である。生徒がひとたびリーダーの任に就くと様々な問題に向き合うことになる。その結果、もうやりたくないとか、損したという思いを持つ生徒が多い。だが、グループの話し合いが充実するかどうかはリーダーの力に負うところが大きいのである。そうであるなら、リーダーを経験したことが自分自身の人間的成長にとって前進したという自覚できるようなものにすればよいことになる。じっさい生徒は、困難であることだけでは対象への取り組みを回避しない。むしろ取り組みの結果、自分の成長が自覚できたときに困難や苦勞を喜びとするようになる。

だから、グループ内に生起する問題をひとりで抱え込まずに、解決のためにどうしたらいいか先生に指導を求める姿勢が必要なのである。そのように困難を回避せずに立ち向かおうとする意欲や態度は、リーダーの重要な資質なのである。

学生のアンケートの記述には、生徒だけでは解決できないグループに起こる難問がいくつも指摘されている。だが、教師に相談した様子が

見られない。例えば、②はグループの代表に仕事や責任が押し付けられてしまう問題、⑧は話し合いの進め方の問題であるが、これらはグループ学習では必ず起こる。このような問題に直面した場合、リーダーは教師に指導を求める必要がある。それはリーダーとして必要な資質であり、そうやってリーダーとして成長するのである。

3) リーダーの選出と話し合い方指導

グループリーダーの決め方には立候補、教師による指名、構成員による互選、輪番、くじ引き等色々あるが、道徳の授業での場合は構成員による輪番制がよい。なぜなら、リーダーの立場を構成員全員が経験することが、互いの立場を理解する（思いやる）ことに繋がるからである。

充実した話し合いの実現には誰でもできる話し合いの仕方（型）のスキルをグループワークの場面に即して指導する必要がある。

加藤辰雄は、初期の学習リーダーの仕事として次のような6点を教えることが肝要だと具体的な指導事項を述べている。－⁽¹⁾

ア) 話し合う課題の確認

- ・「これから〇〇について話し合います」と、グループ全体に話し合う課題を確認する。

イ) グループ全員に発言させる

- ・「Aさんの考えを発表してください」と順番に指名して全員に発言してもらい、最後に学習リーダーが自分の考えを言う。

ウ) 話し合いの時間を守る

- ・話し合いの時間が指示されていたら、できる限りその時間内に終わるようにする。

エ）話し合いをまとめる

・話し合いの終盤には、学習リーダーは話し合いを整理するようにする。十分整理できない場合は、無理しないで、そのまま発表すればよいと指導する。

オ）学級全体にグループとして発言する人を決める

・「Bさん発表してください」と代表して発表する人を指名する。はじめは学習リーダーが発表してもよいと指導する。

カ）わからないことはどんなささいなことでも教師に聞いたり、要求をださせたりする。

学生のアンケート記述の「⑤話し合う場で、会話の中に入れず意見を出せない人がいた」や「⑭グループ学習の内容を全体に発表するとき、いつも決まった人がやっていた」等は、加藤が指摘するイ）やエ）の指導にかかわることである。

問題解決的な授業では、充実した話し合いが必要条件となる。充実した話し合いは教師の見通しのある目的意識的な指導なしには達成できないのである。

Ⅱ 読み物教材と問題解決

「解説・道徳」の「第1章 総説」の「改訂の経緯」では、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」ことの必要を述べている。いわゆる問題解決的な学習への転換である。

それは、平成26年10月の中教審の道徳教育専門部会答申「道徳に係る教育課程の改善に

ついて」の「特別の価値観を押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」とするこれまでの道徳教育の現状認識によるものである。そのような道徳の指導がなされていたという反省的認識でもある。

また、同答申では「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」とも述べられている。持続的に変化、発展する社会で生きていく生徒の道徳性は、日常的の中に生起する様々な出来事や事象に向き合い、多様な価値観やものの見方、感じ方を学級の仲間たちと共に鍛える以外にないのである。それは今日的な課題ではなく人間存在の普遍的課題である。なぜなら、人間が生きていく社会はこれまでもこれからも持続的に変化発展するからである。そしてそれは、疑似体験として読み物（物語）教材であっても可能である。

Ⅲ 物語「手品師」を問題解決的に教材化する

「手品師」（江橋照雄作）は道徳的価値「誠実さ」を養うための小学校道徳授業の定番教材である。これまでに多くの実践もされてきている。ストーリーを示す。

あるところに、腕はいいがあまり売れない手品師がいた。その日のパンも買うのもやっとなほど貧しい。彼は、いつか大劇場のステージに立てることを夢見て腕を磨いていた。

ある日、手品師は町でしょんぼりと道に

しゃがみ込んでいる小さな男の子に出会う。手品師は思わず「どうしたんだい」と声を掛ける。男の子はさびしそうに、父親の死んだあと母親が働きに出たままずっと帰ってこないことを語る。

事情を知った手品師は少年を元気づけるために手品をやって見せる。少年は明るくなって元気になる。それを見た手品師は、明日も手品を見せることをかたく約束する。どうせ、暇な体なのだから、という気持ちで。

その晩、少し離れた町の仲のよい友人から電話で、大劇場で手品の出演ができるという連絡が舞い込む。正規の手品師が急病になり、その代理だという。手品師はこのチャンスと男の子との約束に葛藤するが、「明日はいけない」ときっぱり断る。そしていぶかしがる友人に「ぼくにとっては、大切な約束なんだ。せっかくの君の友情に対してすまないと思うが」と感謝する。

翌日、たった一人のお客様（小さな男の子）の前で、手品師は次々とすばらしい手品を演じる。

「手品師」を教材に、「誠実」について考える問題解決的な授業を構想する場合、手品師の判断が誠実だったのかどうか話し合いのテーマになる。子どもたちが、この問題を巡って、自分の問題として様々な立場を想定できる学習になる。この場合、子どもとの約束を守らない選択はありえない。それは、作品の設定を変えることになるからだ。約束を守り誠実な対応をするために、自分のチャンスを逃さないで、他の

方法はなかったのかを考え学ぶのである。そのためには、教材を次の観点で読む必要がある。

第1 作品の描かれ方を忠実に考える

読み物教材（物語教材）で問題解決的な授業を構想する場合、作品の描かれ方を忠実に読み、考えなければならない。具体的には、設定を変えたり事件を省略したりしてはならないということである。なぜなら、作品（手品師）に描かれている人物や場面の設定や事件の発展の描かれ方は、問題の解決を話し合うための大事な必要条件だからである。読み物教材（物語）を教材にするとき、場面を省略したり筋を変えたりする授業があるが、それは教師の予定調和的な価値観を読み取らせたり考えさせたりするためであり、価値観の押し付けに他ならない。問題解決的な授業ではそれは禁忌である。

「手品師」を丁寧に読めば、手品師が男の子との約束を守ることを決意するクライマックス「そうだ、ぼくにとっては、大切な約束なんだ。せっかくの君の友情に対して、すまないと思うが。」に向かって事件が進んでいることが分かる。人物も場面もそのための仕掛けとして形象化されている。

あまり仕事がなく貧乏な手品師だが彼は大劇場に出演する夢の実現に向かって腕を磨いている。そういう弱い立場の彼だから、しゃがみこんでいる男の子に気が付き声を掛けられるのである。これが、売れっ子の手品師だったら気が付かない。気がついて声など掛けない。弱い日蔭の立場の彼だからこそ、男の子の哀れな境遇に同情でき、元気にするために明日の手品を約束するのである。

友人から千載一遇の話がもたらされ手品師は

葛藤する。だが彼は「電話を持ちかえてきっぱり」と断る。生き方の変化の決意がその電話の持ちかえに象徴されている。それは、彼が大劇場で多勢の客を前に公演する手品師から、自分の芸を待っている一人のために演ずる手品師への変身を意味する。それは確かにきれいごとかもしれないが、芸を売って生きる人たちの本質かもしれない。

第2 人物設定に着目

特に主人公の形象を正確に読む必要がある。

手品師は、導入部で次のように人物設定されている。

ア)「うではいいのですが、あまり売れない手品師」である。

イ)「くらはまずしく、その日のパンを買うのもやっと」のありさま。

ウ) いつも「いつかは大げさ場のステージに立てる日の来る」のを願って、うでをみがいている。

ここからは、この物語の主人公の手品師は、「腕はいいが売れないからパンが買えないほど貧乏な暮らしを余儀なくされているが、いつかは大舞台で手品をやることを夢見ている」と正確に読み取ることが大事だ。

腕がよくても社会的には認められない人などこの社会にはいくらかでも存在する。夢を果たそうと努力を重ねチャンスをうかがっている人もいくらかいる。けれども、世の中はそれが全面的に実現することなどあまりない。この手品師は、現在の我が身の不遇さを引き受けて一生懸命腕を磨いているのである。年齢は書かれていないが、家庭を持っていないようなので、あまり年齢が高くはないと読むべきだろう。

そういう手品師だからこそ、友達からもたらされた大劇場の出演話は垂涎のチャンスだった。が、彼は、男の子との約束を守る方を選んだ。

ここからは、次のように手品師の電話での断り方を子どもたちに考えさせることができる。

それほど大事なことのだから、手品師は即断せずに、もっと冷静に判断すべきだったのではないかという考えである。- (2)

手品師は友人からの出演の話に条件交渉をしている。それは、1日延ばせないかということだ。そうすれば、子どもとの約束も大劇場での出演もできることになる。だが、それは無理なことがわかる。結局、手品師は出演を断ってしまう。約束を守るという人間としての誠実さを実行するために、ほかにやるべきことはなかったのか。

それを考え、検討する。例えば、手品師仲間に電話で相談し自分の代理を頼む。本人が行って約束を果たすことが最善だが、代理に行ってもらい子どもに事情を話し日時を再設定するのである。これは、社会一般に日常的によくあることである。それで、約束を破ったと男の子が哀しんだり人間不信に陥ることなどとても考えられない。

第3 場面設定への着目

手品師は「ある所」に住んでいる。そのある所は「ある日のこと、手品師が町を歩いています」とあるから「町」である。町にもいろいろあって、行政区的には人家もまばらな山の中でも町である。だが、そう書かれていないから、この「ある所」は、人家があり人も多く住む町であると読むのが妥当である。

この町を歩いているとき、路上で手品師は

男の子と出会う。ということは、手品師と男の子は互いに同じ町の、たいして距離的に離れていない所に住んでいると読める。

これに対して、電話で手品師に出演の朗報をもたらした「仲のよい友人」は、「少しはなれた町」に住んでいることになっている。この3人の距離の設定を読む（把握）ことが大事なのである。友人の少し離れた町は「そっちを今夜に立てば、明日にはこっちに着く」所にある。

交通機関が何であるかは不明だが、この場合は手品師が今夜中に出発すれば朝には着く位置関係、つまり今夜立たなければ大劇場での出演には間に合わないという条件を理解することが肝心である。

この場面設定（地理的、時間的条件）からは、手品師が誠実に約束を守るには一定の可能性と限界があることが分かる。手品師は今すぐにはないが今夜中に出発しなければならなく、その条件の許す限り努力すべきで、それが誠実な態度である。例えば、男の子に連絡をとる可能性を探る。一人で探すのは限界があるから、町の人に協力を求めるのである。このことは、人物設定ともかかわる。

手品師は町を歩いているときに「しょんぼりと道にしゃがみこんでいる男の子」に出会うのだが、男の子は「お父さんが死んだあと、お母さんが、働きに出て、ずっと帰ってこない」という子どもである。このような子どもなら、近辺では相当話題になっているはずである。路傍にしょんぼりしているのはこの日ばかりではないはずだ。町の少なくとも人が目撃して一定程度話題になっていると判断すべきだ。

そうであるなら、手品師は男の子に出会った

場所まで引き返して、すでに寝静まっているだろう辺りの家の戸をたたいて事情を話し、男の子の行方を訊ねることが可能だ。そうすればもしかしたら男の子と会えて、事情を説明し、約束を延期できる可能性がある。いずれにしろ、場面設定をていねいに読むことで、解決の方法が探れるのである。

おわりに

ある道徳的価値判断は、実際の生活では子どもたちが遭遇したその場面で生ずる。道徳的価値は言語としては確かに存在しても、その場その時の条件と常に関連する。だから私たちは頭では道徳的価値を理解していても、その場その時に直面した時に迷い葛藤するのである。

そうであるなら、道徳的判断にもとづく道徳的行為とは、その価値がその場でどうしたら実現できるか、つまり状況判断力なのだといえる。問題解決的な道徳の授業に意味があるのはこの点においてである。

それは物語教材の場合は、その物語の人物や場面などの設定をしっかりと確実に読み、その条件のもとにどうしたらいいのかを児童生徒とともに考えることなのである。だから、構築された物語教材のストーリーや場面、人物設定を都合よく変えてはいけな。むしろしっかりと読み込むことが必要なのである。

指導要領の「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2では次のように述べられている。

児童の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。

道徳の授業の一つの方法として、問題解決的な授業が推奨されているのである。視点を定めた確かな教材研究やこれまで蓄積されてきたグループ指導の方法を、負の側面を克服し充実する話し合いを指導することで、様々な道徳的価値判断に対応できる道徳の授業を創り出す実践が可能となる。

《註》

- (1) 加藤辰雄「グループ活動をはじめて取り入れるときの指導スキル」（『国語の授業改革17』 2017 学文社）
- (2) 宇佐美寛『「道徳」の授業に何ができるか』（2018 明治図書 教育新書 85）